

15 L'escola i el territori com a sistema de lluita
contra el fracàs escolar

Maribel García Gracia

Una de les prioritats bàsiques de qualsevol sistema educatiu que pretengui ser inclusiu és la lluita contra el fracàs escolar. A Catalunya, les taxes de fracàs escolar bàsic, entès com la no obtenció del graduat de l'ensenyament obligatori, se situen entorn al 27% de mitjana. Si considerem al mateix temps l'abandó en els cicles formatius de grau mitjà i de batxillerat, és a dir, el nombre de joves d'una promoció que es presenten al mercat de treball sense cap diploma de formació específica, la xifra se situa al voltant del 50% (dades estimades a partir de la promoció que finalitzà l'ensenyament obligatori l'any 2000).¹

Mentre que a països propers, com ara França, el nombre de joves de 20 a 24 anys que posseeixen un diploma de l'ensenyament secundari superior és del 81,7%, a Catalunya i a Espanya el percentatge se situa per sota de la mitjana europea,² i per tant molt lluny de les recomanacions del Consell d'Europa, el qual es planteja per l'any 2010 que el 85% de cada generació assoleixi un títol de secundària post obligatòria.

1. Les dades han estat proporcionades directament pel Departament d'Educació, i han estat elaborades en el marc d'un projecte de recerca finançat pel Ministeri d'Educació anomenat 16-19. *Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria* (Plan Nacional de I+D, referència BSO2003-07739). Es tracta d'una estimació amb un diagrama de fluxos per a una promoció. Per a més informació, vegeu Merino, R., García, M., *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 2.

2 La mitjana a Europa se situa al 76%. (Vegeu: Eurydice: *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, 2005).

Val a dir que les xifres de fracàs escolar es distribueixen de forma molt desigual segons escoles i territoris, tal i com mostren algunes de les dades contingudes en el present informe, per bé que no es disposa d'una informació regular i detallada al respecte. Alguns municipis i territoris són particularment proclius a concentrar població en situació de vulnerabilitat social, la qual cosa explica, en alguns d'ells, uns percentatges molt superiors al del conjunt de Catalunya.

La reducció del fracàs escolar, i la seva desigual presència en els centres i els territoris, són una qüestió clau en les polítiques contra les desigualtats educatives a Catalunya, en la mesura que la segregació urbana accentua els problemes de fracàs escolar i de segmentació social i que, al mateix temps, el fracàs escolar accentua el risc de segmentació i exclusió social.

Per aquestes i altres raons, les desigualtats educatives i, en particular, les desigualtats d'èxit escolar, han esdevingut un tema de preocupació política i social creixent. L'avaluació comparada del rendiment de l'alumnat en els diferents països de la OCDE (informe PISA) i la seva difusió hi han contribuït.

Les dades de l'informe PISA mostren com les desigualtats són més fortes en països que seleccionen prematurament a l'alumnat, mentre que els sistemes comprensius, que tendeixen a atenuar la selecció prematura, presenten una menor dispersió en els resultats acadèmics del seu alumnat.

En el mateix sentit, els països que presenten una més gran disparitat de resultats són aquells en els quals les taxes de desigualtat social són més grans. És una conclusió que avalen altres estudis i que queda formulada així: "Qualsevol limitació de l'escolarització o segregació prematura de determinats alumnes, qualsevol agrupament per nivells o vies diferenciades en el marc de l'escolarització obligatòria, o segregació entre centres (amb una desigual qualitat de l'oferta educativa), tendeix a augmentar les desigualtats socials de rendiment, sense millorar el nivell mitjà o fins i tot el nivell de l'elit".

De les dades es poden extrapolar, si més no, dues consideracions:

La primera és que en la lluita contra el fracàs escolar i la desigualtat de rendiment acadèmic cal considerar el pes de la política educativa: el caràcter integrador del sistema educatiu, el grau de segregació escolar o l'heterogeneïtat en la composició social de l'alumnat entre els diversos centres, i la taxa d'inversió pública en educació, entre d'altres, són factors que tenen incidència sobre la desigualtat de resultats. Si més no, les dades mostren que l'escola pot fer alguna cosa contra la desigualtat i el fracàs escolar.

La segona és que els països més desiguals socialment són, amb més freqüència, els països en els quals els alumnes són més febles (en termes acadèmics), i a la inversa, els països més igualitaris socialment també presenten, en terme mig, uns alumnes amb rendiments més alts. Això vol dir que la lluita contra el fracàs escolar i la desigualtat passa també pel desenvolupament de polítiques econòmiques i socials que contribueixin a fer de la societat catalana una societat més cohesionada i igualitària. Com assenyala Tedesco (2004), "l'anàlisi tradicional sobre el vincle entre educació i equitat social requereix una reformulació important: sempre s'ha insistit en la idea segons la qual l'educació és un factor d'equitat social i les evidències empíriques que avalen aquesta hipòtesi són nombroses... Però les situacions socials creades per la nova economia suggereixen la necessitat de postular la relació inversa i preguntar-se: quanta equitat social cal perquè hi hagi una educació exitosa?"

Si bé és cert que la institució escolar ha complert, tradicionalment, un paper en la selecció i orientació prematura de l'alumnat cap a vies d'ensenyament diferenciades —orientació cap a la via acadèmica, propedèutica, o cap a la via professional—, l'allargament de l'escolaritat obligatòria sota un model d'escola comprensiva ha fet emergir una contradicció inherent a tots els sistemes d'ensenyament de les societats democràtiques: la dificultat per combinar comprensivitat i meritocràcia, altrament dit, les funcions socials (democratització) i les funcions econòmiques de l'educació. Aquesta disjuntiva fa oscil·lar l'aparell escolar entre la lògica democràtica i d'igualtat d'oportunitats i la lògica econòmica de selecció de l'alumnat segons els moments històrics i les concepcions polítiques dominants. Però els objectius polítics i socials de

l'escola s'han anat modificant històricament, tot i que perdura un conflicte de cultures institucionals que genera desconcert entre el professorat. En la nova economia, l'existència d'una fracció d'alumnat que no assoleix els objectius de l'ensenyament obligatori no només es presenta com un problema d'ordre ètic o moral sinó que representa un problema de cohesió social: el nou paradigma econòmic i productiu requereix un tipus de treballador adaptable a la incertesa i al canvi, i obliga a reconsiderar l'articulació entre educació, formació i treball, a fi de crear identitats professionals evolutives (en situació d'aprenentatge permanent). L'exigència de perfils professionals flexibles i amb capacitat per formar-se al llarg de la vida situa l'ensenyament obligatori a la cruïlla d'aquest nou sistema productiu. Si l'ensenyament obligatori no garanteix una plataforma sòlida de coneixements i competències bàsiques, sobre les quals construir nous aprenentatges i competències, el fracàs serà de la institució escolar i del conjunt de la societat, encara que els costos siguin personals i socials.

Actualment, desenvolupar una política d'igualtat d'oportunitats requereix desenvolupar un conjunt de mesures que permetin intervenir en moments diferenciats: en primer lloc afavorint la igualtat en l'accés a l'educació, seguidament, garantint la igualtat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i en tercer lloc, garantint-ne una igualtat de resultats.

Malgrat la universalització de l'ensenyament obligatori, la igualtat d'accés encara és lluny de ser una realitat, sobretot tenint en compte les condicions d'accés d'una part de la població. En aquest sentit una política d'igualtat passa per enfortir l'educació com a servei públic, integrant la xarxa pública i privada concertada, tal i com s'apunta al Pacte Nacional de l'Educació (PNE). Passa també per dur a terme una política d'escolarització primerenca, és a dir, una política de creixement de l'oferta pública d'escola bressol, donant prioritat d'oferta a les zones amb població econòmicament més desfavorida, ja que en les primers anys de la vida dels infants comencen a tenir ressò les desiguals condicions de la socialització familiar. La igualtat en l'accés també suposa llimar les desigualtats socials i fer possible una societat més equitativa i cohesionada mitjançant el suport a les famílies amb més risc d'exclusió social, impulsant programes i espais de treball comunitari entre la institució escolar, els serveis socials i altres agents educatius, en els quals hi participin d'una manera activa les famílies, afa-

vorint l'accés als diversos serveis socioeducatius. Per últim, però no menys important, cal portar la igualtat d'accés més enllà de l'ensenyament obligatori, ja que l'abandó escolar i les oportunitats de prossecució d'estudis superiors o determinades especialitats són encara realitats educatives desigualment distribuïdes segons prerrogatives de classe social, gènere i ètnia.

La igualtat en el procés d'ensenyament i aprenentatge suposa garantir una educació de qualitat, amb independència de l'entorn social i geogràfic existent. Tanmateix, la qualitat de l'educació no pot ser separada de l'equitat, per la qual cosa es requereix una política que potencii unes condicions bàsiques d'escolarització. El foment de la innovació educativa i la formació del professorat, així com la política de reclutament del professorat segons el projecte pedagògic, potenciant l'ocupació dels millors professionals en els contextos socioeducatius més difícils, són, sens dubte, els pilars fonamentals de la millora de la qualitat educativa. El suport al professorat i millora de l'atenció de l'alumnat que contempla el PNE va en aquesta línia d'actuació, perquè es pretén impulsar, entre d'altres mesures, els desdoblaments, els agrupaments flexibles i suports a l'aula i organitzacions del currículum diversificades, la reducció de ràtios en determinats contextos, la implantació de les aules obertes (a l'entrada en vigor de la LOE), o l'impuls a la coordinació entre centres que imparteixen a diverses etapes educatives. Es tracta també de potenciar el desenvolupament d'una pedagogia de l'èxit en centres amb alumnat d'entorns socioeconòmics més desfavorits, en base a un alt nivell d'exigència curricular, és a dir, accelerant els aprenentatges mitjançant una major dotació de recursos, unes millors estratègies metodològiques i una implicació i participació activa de tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, pares i mares, personal de serveis, administracions, etc.) com postulen les experiències de les "escoles accelerades" (comunitats d'aprenentatge).

D'altra banda, donada la desigualtat social existent, és en aquest procés on cal desenvolupar mesures de discriminació positiva (gratuïtat dels llibres i del material escolar, dels menjadors, del professorat de reforç, dels serveis educatius, etc.). L'equiparació horària de l'escola pública i privada concertada, mitjançant el reconeixement de la sisena hora, pot, sens dubte, contribuir a una major equitat entre l'alumnat, per bé que per si sola no sigui una mesura que garanteixi l'augment de l'èxit.

La igualtat de resultats no es postula com un principi per ser defensat en abstracte des de postures legitimistes de l'ensenyament superior i universitari. Parlar d'igualtat de resultats, en el marc de l'ensenyament obligatori, suposa que aquest nivell d'ensenyament garanteixi uns coneixements i competències necessaris per a la integració social i professional dels individus, afavorint una ciutadania activa i responsable. En aquest sentit, cal un debat i un consens social sobre quins són aquests coneixements i competències bàsiques. La institució escolar té l'obligació social d'afavorir la igualtat d'oportunitats, la qual cosa requereix, d'una banda, una plataforma mínima de coneixements (coneixements de base i sòlids) sobre la qual bastir nous coneixements futurs i, d'altra banda, uns sistemes educatius amb unes estructures prou flexibles com per evitar les vies terminals, i afavorir la prossecució d'estudis, a través de la connectivitat entre vies educatives. L'existència de proves d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM), la possibilitat d'assolir el graduat d'ESO a les escoles d'adults, o més recentment la possibilitat d'homologar una part de la prova d'accés als CFGM pels alumnes que cursen un Programa de Qualificació Professional Inicial (PCPI), tal i com contempla la proposta de la LOE (Llei Orgànica d'Educació), si bé no són mesures que redueixin el fracàs escolar inicial, sí que permeten reconduir situacions i evitar l'expulsió definitiva del sistema educatiu, oferint noves oportunitats i horitzons de formació.

EL PAPER DEL TERRITORI

L'escola es troba davant de nombrosos reptes socials de difícil resposta des de la unilateralitat. Els canvis en la institució familiar, la disminució del temps comú en el si de la família, l'augment de l'oferta i del consum d'educació de lleure, l'impacte de la cibercultura i la televisió en la socialització infantil i juvenil, la major complexitat dels sistemes de socialització laboral, etc., generen noves demandes i dilemes que obliguen a repensar l'educació, la qual cosa no es pot reduir només a repensar l'aula, ni tan sols l'escola, sinó també l'articulació d'aquesta amb el conjunt d'entitats socioeducatives i de serveis que intervenen en el territori.

Certament, moltes d'aquestes demandes no són del tot noves. Ja en els últims anys hem assistit a un augment de les demandes i pressions sobre l'escola i el territori. Fins

ara, les competències de l'administració local —municipal o comarcal— han estat limitades, però les actuacions en matèria d'educació han anat més enllà d'aquestes competències, moltes d'elles desenvolupades en el marc d'un projecte educatiu de ciutat o similar. Alguns municipis tenen una llarga tradició en el desenvolupament de recursos educatius i de projectes i programes d'intervenció socioeducativa per a joves en situacions de fracàs escolar, en el desenvolupament de recursos educatius complementaris, en l'oferta d'activitats extraescolars, en els Programes de Garantia Social (PGS), Programes de Transició al Treball (PTT), Aules taller, programes de nivell 1, en la creació de serveis d'acollida per a la integració dels nouvinguts, en l'educació infantil, amb el manteniment de centres propis, o experiències singulars de les Unitats d'Escolarització Compartides (UEC), totes elles desenvolupades des de l'actual marc normatiu però amb una perspectiva descentralitzadora i de corresponsabilitat.

Els lligams entre l'escola i el seu entorn es fan, òbviament, des del territori. També és en el marc del territori que es fa possible la coordinació entre les escoles primàries i l'escola secundària, la qual cosa permet fer un seguiment de l'alumnat, crear estructures d'acompanyament a la transició pels alumnes que finalitzen l'ESO i establir prioritat sobre aquells que no assoleixen els objectius de l'etapa o que tenen risc d'abandó de l'ensenyament postobligatori. També permet un treball transversal sobre la coherència de les pràctiques pedagògiques, etc. A més, l'establiment de ponts entre l'escola i el territori permet a la institució escolar participar dels problemes del seu entorn, però també permet a l'entorn participar dels problemes de l'escola.

Cal fer una breu apreciació, però, sobre el concepte de territori, perquè aquest pot tenir diverses accepcions. La més comuna és la identificació del territori amb la seva unitat administrativa: habitualment, el municipi. No obstant, quan es tracta de política educativa cal considerar una “massa crítica”, la qual cosa requereix identificar una unitat funcional, en aquest cas, una dinàmica de funcionament com a zona escolar, és a dir, una xarxa de centres escolars i de serveis i recursos educatius (de lleure, culturals, esportius, etc) que contingui, si més no, un institut de secundària. Per això, en alguns casos, el territori pot coincidir amb un districte o un municipi, mentre que en d'altres casos tindrà una dimensió supramunicipal, donada la manca de recursos formatius que caracteritza alguns petits municipis.

El paper del territori en la lluita contra el fracàs escolar se situa al bell mig del debat científic i polític actual, tot i l'existència d'algunes veus que postulen contra una política de compensació de les desigualtats en base a criteris de zonificació, al·legant que en zones de segregació urbana es poden generar efectes perversos, com ara l'estigmatització dels territoris i de les escoles. A França, el debat actual sobre les Zones d'Educació Preferent (ZEP) i les Xarxes d'Educació Preferent (REP) gira sobre la necessitat de mantenir la diversitat social en aquestes zones creant centres d'excel·lència, és a dir, escoles i instituts que disposen d'un projecte educatiu innovador per mitjà del qual les bones practiques pedagògiques contribueixen a l'excel·lència acadèmica del seu alumnat.

D'altra banda, algunes iniciatives educatives locals (com ara els programes locals d'augment de l'èxit, els plans comunitaris, la creació de comissions socioeducatives en algunes zones i barris, els programes de transició escola-treball, etc.) tenen la voluntat de desenvolupar una educació integral mitjançant una resposta educativa participada, oberta i global. El Departament d'Educació, en el seu Pla per a la llengua i la cohesió social fa ressò d'aquesta necessitat i planteja el desenvolupament dels Plans Educatius d'Entorn (PEE). Els Plans Educatius d'Entorn es basen en un model d'intervenció global a partir d'iniciatives locals i tenen per objectiu conduir a un procés de constitució de xarxes de treball cooperatiu entre agents socioeducatius d'un determinat territori, a partir de la signatura de convenis de col·laboració amb l'Administració educativa. Entre les seves línies d'intervenció destaquen:

- El foment de la implicació de les famílies en un projecte de cooperació educativa.
- Promoure programes per prevenir l'absentisme i per incentivar l'escolarització.
- Facilitar l'orientació professional.
- Definir estratègies que ajudin a prevenir i a reduir el fracàs escolar.

Els Plans Educatius d'Entorn poden ser, doncs, la oportunitat per definir els objectius i les necessitats educatives del territori, incorporant les veus dels diversos agents socials (des dels centres escolars, dels serveis socials, dels serveis de joventut i dels culturals, d'associacions i entitats diverses, d'associacions de pares, d'empreses, de l'àrea de promoció econòmica del municipi, etc.), que permeti donar coherència i complementarietat als recursos ja existents en base a un projecte educatiu holístic,

que reforci la complementarietat i permeti una coherència d'accions. Així, els plans educatius d'entorn es podran desenvolupar en complementarietat amb els Projectes Educatius de Ciutat, que neixen de la necessitat d'establir les prioritats educatives segons la idiosincràsia de cada territori, i àmbits prioritaris d'actuació.

És d'esperar que el compromís del Govern i dels agents socials en el desplegament de la nova llei catalana d'educació vagi també en aquest sentit, tal i com anticipa el PNE quan assenyalava, entre els objectius de la nova llei, "el desplegament d'un projecte educatiu de Catalunya que expliciti les grans línies estratègiques de l'educació per al país, afavorint la concreció successiva de projectes educatius territorials i de projectes educatius de centre, fidels tant a les línies estratègiques dels projectes educatius que els emmarquen com a les necessitats i característiques dels respectius territoris i comunitats educatives".

Un projecte educatiu global hauria de plantejar-se, si més no, dos objectius:

1. Avançar en la transversalitat a nivell horitzontal i vertical (entre les diverses administracions educatives i serveis i entre els diversos departaments o àrees, en el si de la mateixa administració local: joventut, cultura, serveis socials, educació, promoció econòmica...)
2. Avançar en el treball integral, és a dir, en el treball en xarxa, entre els diversos agents socioeducatius que intervenen en el territori.

En definitiva, davant dels nous reptes i riscos d'exclusió que presenta la societat catalana es requereixen perspectives de resposta transversals i integrals. La nova concepció de les polítiques públiques apunten cap a un increment de la interacció entre actors (públics i no públics) tant en la formulació de les mateixes com en la seva implementació (Subirats, J., 2005). La proximitat entre escola i entorn és també una expressió més del conjunt de relacions que poden contribuir a reforçar el capital social d'un territori, proporcionar recursos per al progrés social i generar cohesió social per a la gestió del risc i dels conflictes. Els projectes educatius de ciutat o territorials són un valuós instrument per ajudar a construir una societat veritablement educadora. En el mateix sentit, els Plans de Barri recentment aprovats representen una voluntat de

millora de la qualitat social i urbana des de diversos àmbits d'actuació (educació, sanitat, habitatge, urbanisme, política social, etc.).

LA CREIXENT IMPORTÀNCIA DE LES ACTIVITATS EXTRAESCOLARS

Les profundes transformacions viscudes per la societat catalana, tant en termes econòmics com culturals i socials, tenen, sens dubte, importants conseqüències en la socialització familiar i escolar d'infants i adolescents. La creixent pluralitat de formes familiars, l'increment de la monoparentalitat, la incorporació massiva de les dones al mercat laboral, i la nuclearització, aïllament i atomització de les famílies, fan més complexa la gestió dels temps i la conciliació d'horaris, alhora que generen noves demandes socials per a l'educació dels fills.

L'impacte del capitalisme informacional i de les noves formes d'exclusió i pobresa al món han fet que la societat catalana sigui de nou una societat receptora d'immigració, amb particular intensitat en els últims anys. La globalització ha fet possible la confluència d'identitats culturals diverses al mateix temps que la flexibilitat i la precarització del mercat de treball estan generant noves fractures i noves formes d'exclusió social. La funció democratitzadora de l'escola i les oportunitats que aquesta genera esdevenen un factor decisiu per facilitar la integració de la població nouvinguda i per evitar l'exclusió social, ja que, sovint, les primeres formes d'exclusió comencen per l'exclusió escolar. La crisi del model d'integració francès, que ha estat ressò dels mitjans de comunicació arrel dels disturbis de la tardor del 2005, planteja la necessitat de treballar en la recerca de models d'interculturalitat "mosaic", és a dir, que permetin un equilibri entre la integració a la societat receptora i el respecte a les diferències i a les particularitats culturals. També planteja la necessitat de repensar la cultura escolar i el currículum per donar cabuda a identitats culturals múltiples i per afavorir els processos d'adscripció dels alumnes nouvinguts amb l'escola i amb la cultura que aquesta vehicula. Però també és prioritari treballar la integració social i cultural de la població nouvinguda des d'altres àmbits educatius, més enllà de l'àmbit escolar i en complementarietat amb aquest.

S'ha dit a bastament que l'escola ha perdut el monopoli en la transmissió del saber i que ha entrat en competència amb altres agències de socialització, particularment amb la

televisió i amb les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Aquestes noves tecnologies han transformat les relacions familiars i socials, però també les formes d'adquisició del coneixement i de l'aprenentatge. La pèrdua del monopoli dels sabers de la institució escolar s'acompanya d'una crisi profunda (pèrdua del valor de canvi de les titulacions, insatisfacció social i reformes permanents, etc.), però paradoxalment la demanda d'educació per part de les famílies es manté constant i fins i tot augmenta, més enllà de l'escola. L'acció educativa de l'escola requereix ser acompanyada d'altres intervencions socioeducatives fora del marc escolar, en l'àmbit de la família i de les activitats de lleure, l'esport i la cultura, per afavorir una educació integral.

Com s'assenyala al PNE, "Catalunya compta amb un molt ric teixit social construït al voltant de l'educació, les associacions de mares i pares d'alumnes o les entitats de lleure adreçades a infants i joves són una realitat viva al nostre país". Si bé és cert que la pràctica totalitat de centres educatius de Catalunya compten amb una associació de mares i pares d'alumnes (AMPA) cal dir que la seva capacitat d'acció i de mobilització de recursos és molt desigual, tant si es tracta de l'àmbit privat com en el si de la mateixa escola pública. Per això el govern hauria de vetllar per l'establiment d'una oferta d'activitats extraescolars amb finalitats educatives i de cohesió social en el territori. En el cas d'aquells centres educatius ubicats en zones socialment desafavorides i amb majors dificultats per implantar aquests serveis, el PNE preveu que el Departament d'Educació establirà convenis amb els ajuntaments amb la col·laboració dels agents socials del territori. El PNE contempla també l'obertura progressiva dels centres educatius a l'entorn i considera les activitats educatives més enllà de l'horari lectiu mitjançant la possibilitat d'obrir l'escola fins a finals de juny, a primers de setembre i, si s'escau, el mes de juliol, perquè es puguin dur a terme activitats socioeducatives de diversa índole.³ Aquesta oferta podrà estar oberta a la població infantil i juvenil de l'entorn dels centres d'un àmbit territorial concret i podrà comptar amb la participació d'altres associacions culturals i educatives sense afany de lucre. També es contempla

3. Les experiències d'Escoles Obertes, desenvolupada a França a partir de 1991, tant a escoles com a instituts, van en aquesta línia. Es pretén acollir infants i joves per oferir-los activitats escolars, culturals i esportives. La iniciativa pretén ajudar als joves a modificar la seva representació de l'escola i prevenir les ruptures escolars contribuint així a la millora de l'èxit escolar i a la inserció social d'aquests joves.

la participació d'altres professionals de l'educació en els processos educatius com un element de millora de l'atenció educativa i la prevenció del fracàs escolar. Pel que fa a la regulació d'aquest sector divers i heterogeni, el Govern, en el marc de la futura llei catalana d'educació, preveu regular la participació dels diferents professionals de l'educació en els processos educatius, així com els requisits de titulació.

L'augment de l'oferta de lleure, l'aparició de nous espais de socialització (esplais, casals, activitats extraescolars) i la proliferació de serveis privats de lleure, són, en part, la resposta a noves demandes socials no cobertes. Serveis socioeducatius que, en alguns casos, cobreixen funcions de suplència, en altres de reforç i complementarietat a l'activitat escolar i en molts altres de custòdia. Però l'augment de l'oferta de lleure no es distribueix de manera equitativa entre la població, sinó que es generen nous espais de reproducció de les desigualtats, segons les diverses estratègies de projecció de les famílies i les diverses possibilitats d'accés als diversos recursos educatius.

Les desigualtats en l'accés, segons el capital econòmic de les famílies, la desigualtat d'oferta disponible dels territoris i la desigual qualitat de serveis, demanen una política de correcció d'aquestes desigualtats, que passa en primer lloc per donar prioritat d'accés a aquells infants i adolescents que provenen de famílies amb pocs recursos econòmics, mitjançant una política social de preus ajustada a les possibilitats reals de cadascuna de les famílies. En segon lloc caldria incrementar l'oferta de lleure disponible en aquells territoris que concentren població socialment i econòmicament més desafavorida. En tercer lloc —però no menys important— caldria una major regulació del mercat i un potencialment de l'estructuració dels sectors en funció dels seus objectius pedagògics i educatius per afavorir una major coherència i complementarietat de serveis, dins del marc d'un projecte educatiu compartit entre els diferents agents que intervenen en el territori.

QUINES POLÍTIQUES DE DISCRIMINACIÓ POSITIVA?

Els diagnòstics fets sobre el sistema educatiu a Catalunya i les dades que es contemplen en el present informe mostren com, malgrat la notable reducció de les desigualtats

històriques del sistema escolar, persisteixen les desigualtats educatives en funció de l'origen social de l'alumnat.

La concepció de l'educació com a dret fonamental té arrels històriques que han experimentat canvis al llarg del temps. L'accent en les condicions d'igualtat d'oportunitats mitjançant les polítiques uniformitzadores del passat segle s'han vist superades per la necessària diversificació de mesures a fi d'oferir oportunitats per a la igualtat, partint de la diversitat i les diferències, de condicions socials, culturals i de territori. En aquest sentit, l'adaptació a les noves demandes requereix superar la rigidesa i homogeneïtat amb què s'ha operat fins ara i reconèixer el pes de l'especificitat local en l'articulació de respostes educatives adaptades.

Les tradicionals polítiques de benestar desenvolupades a Europa a partir dels anys 50, centrades a garantir l'accés a l'educació, sota els principis d'universalitat, uniformitat i un cert centralisme s'han anat desplaçant, en la mesura que la universalitat de l'educació s'anava assolint, per centrar-se en garantir la qualitat, des de la proximitat i l'heterogeneïtat de respostes, segons l'especificitat dels col·lectius i dels territoris.

Les polítiques d'educació compensatòria, en base al principi d'igualtat d'oportunitats o "meritocràcia corregida" s'han mostrat insuficients perquè han oblidat d'una banda que l'origen de les desigualtats és gairebé sempre social i no només escolar, i de l'altra que, malgrat la universalitat de l'educació, assolida a meitat dels anys 80, existeixen mecanismes subtils de reproducció de les desigualtats a l'interior del sistema d'ensenyament i de les famílies: la dualització entre escola pública i privada concertada, la desigual orientació segons les vies d'ensenyament, les desiguals probabilitats de prossecció d'estudis després de l'ensenyament obligatori, o les diferències entre escoles i famílies en l'accés a l'oferta d'activitats extraescolars, en són alguns exemples que marquen diferències. Com ja s'ha assenyalat, la lluita contra el fracàs escolar passa no només pel desenvolupament de mesures internes al sistema escolar sinó també per combatre les desigualtats socials i fer possible una igualtat de condicions al llarg de l'escolarització.

Efectivament, la complexitat del problema exigeix mesures d'intervenció integrades dins i fora del marc escolar. No es poden combatre les desigualtats educatives només

des de l'escola. Treballar l'escola i l'entorn exigeix reconèixer la importància del territori com a espai de projecció d'identitats individuals i locals en un món globalitzat.

La política educativa de compensació de les desigualtats, desenvolupada pel Govern de la Generalitat en els últims anys, ha estat, si més no, limitada. No hi ha hagut una política de dotació específica de recursos més enllà del "reconeixement" de Centres d'Atenció Educativa Preferent, que en el millor dels casos ha fet possible el reconeixement d'una ràtio lleugerament inferior a la mitjana. El reconeixement per part del Departament d'Ensenyament de les especials dificultats en què es trobaven alguns centres CAEP va originar una dinàmica d'etiquetatge difícil d'evitar. Aquest etiquetatge ha tingut efecte en les pràctiques del professorat i també en les famílies. Entre els primers es tendeix a produir un efecte de fugida, sobretot dels més experimentats, la qual cosa genera que sovint els joves en dificultats escolars quedin en mans del professorat més novell. Aquest fenomen explica també la inestabilitat que caracteritza bona part dels equips docents en aquests centres i territoris, on les taxes de rotació acostumen a ser elevades. D'altra banda, les famílies més informades o amb més recursos acostumen també a fugir cap a altres centres i territoris (sovint cap a l'oferta privada), la qual cosa reforça l'estigmatització dels centres públics que acullen els alumnes amb dificultats. Per tal d'evitar la concentració de problemàtiques socials en alguns centres escolars, i la consegüent estigmatització, s'imposa la necessitat d'una major integració dels centres escolars públics i privats concertats en el territori. La consolidació del Servei Públic d'Educació (SPE) esdevé una prioritat que hauria de permetre compartir problemàtiques i actuacions per a la millora de les oportunitats educatives en el territori. En aquest sentit, la creació de les Oficines Municipals d'Educació (OME) representen un punt d'inflexió en la desigual distribució de l'alumnat en centres públics i privats concertats, segons el nivell socioeconòmic i cultural.

El recent acord entre el govern i els agents socials (PNE) preveu la millora progressiva dels recursos, començant el curs 2006-2007, per aquells instituts amb una major complexitat d'alumnat d'acord amb la tipologia prèviament establerta, atenent al nivell socioeconòmic de les famílies. Però caldrà preguntar-se fins a quin punt l'establiment de principis objectius de classificació, tal com es va fer a França amb motiu de la revisió de la carta de ZEP al 1997, ha resistit les pressions socials i polítiques. En aquest sentit,

les polítiques de discriminació positiva de masses, com la desenvolupada a França des de meitat dels anys 80, presenten algunes limitacions importants (Duru Bellat: 2005). Si més no, no s'han aconseguit tots el beneficis esperats, per dues raons fonamentals: no han deixat de ser polítiques de masses, és a dir, no han estat una política singular sinó que s'han anat generalitzant en realitats socials i en territoris molt desiguals i heterogenis, i no sempre s'ha produït una mobilització dels equips docents i dels agents econòmics i socials que intervenen en el territori. Davant d'aquestes limitacions la major dotació de recursos econòmics als centres que escolaritzen alumnes d'estatus socioeconòmic més baix no ha estat suficient per disminuir el fracàs escolar. Sovint aquesta mesura no ha anat acompanyada d'una política integral en el territori, és a dir, d'un pla de desenvolupament que permeti millorar la qualitat social i urbanística, tal i com es preveu en els recentment aprovats Plans de Barri. Una política de Zones d'Educació Prioritària, com la desenvolupada a França des del 1981, hauria de consistir no només en l'atribució de mitjans suplementaris per a les escoles sinó sobretot en la definició i implantació d'un projecte educatiu participat que mobilitzi als diferents agents en el territori, ampliant el concepte de comunitat educativa a tots els agents socials del territori, tal i com de fet estava previst.

Val a dir, però, que donar prioritat a una política educativa d'augment de l'èxit escolar en el territori dins d'un projecte educatiu local no va en detriment de la implementació de mesures individualitzades, donada la creixent presència d'identitats múltiples i d'itineraris formatius diversos. Lògicament, que les polítiques siguin individualitzades no vol dir que no puguin tenir un desenvolupament en base a criteris territorials. Caldria, però, disposar d'una informació acurada sobre les desigualtats d'èxit escolar en el territori i sobre els itineraris formatius dels joves i l'abandó sense diploma professional, en l'ensenyament postobligatori. En aquest sentit, l'Administració educativa hauria de disposar d'un observatori permanent per tal d'obtenir informació sobre l'evolució dels itineraris de fracàs i abandó escolar en el territori. També caldria elaborar un mapa de l'oferta existent en el territori que permeti un major coneixement de la distribució dels diversos programes de formació i d'inserció laboral adreçats als joves en situació de fracàs escolar, així com la seva incidència en les trajectòries de formació dels joves, a partir de l'avaluació de les experiències ja existents (com ara les experiències singulars d'escolarització compartida, els PGS, les Escoles taller i cases

d'oficis, els PTT o altres). L'aprovació de la LOE i la posta en marxa del PQPI són, sens dubte, una bona oportunitat per fer un balanç de les experiències acumulades al llarg de l'últim decenni. Tanmateix, és sabut que en general aquests programes tenen una baixa taxa de cobertura sobre l'alumnat potencial, la qual cosa mereixeria un esforç prioritari per part de les administracions educatives i de treball.

EN SÍNTESI: NOVES MESURES EN LA LLUITA CONTRA EL FRACÀS ESCOLAR EN EL TERRITORI

Al llarg del present document s'han anat referint algunes propostes bàsiques d'acció per combatre les situacions de fracàs escolar bàsic en el territori. A continuació es sistematitzen i recullen les principals propostes a tall de síntesi, tot i que som conscients que moltes d'aquestes haurien de ser objecte d'un debat participatiu i intens.

1. La consolidació del Servei Públic d'Educació, per tal d'assegurar la igualtat d'oportunitats a tots els centres educatius sostinguts amb fons públics, tal i com s'ha anat apuntat al llarg d'aquest informe.
2. Augmentar l'oferta pública de places escolars de l'etapa 0-3 anys, donant prioritat a les zones i territoris amb una població escolar més desafavorida.
3. Impulsar programes i serveis educatius participatius amb les famílies en contextos desafavorits.
4. Desenvolupar programes de reforç escolar, potenciant la participació de joves formadors amb trajectòries d'èxit escolar, que provenguin de contextos de dificultat social.
5. Potenciar els programes d'innovació educativa i d'augment de l'èxit de caràcter integral i d'abast local.
6. Crear programes formatius diversificats i vinculats a l'escola adreçats a l'alumnat que es troba amb el risc de no assolir els objectius de l'escolaritat obligatòria.
7. Mantenir la diversitat social en zones proclius a la segregació social mitjançant la creació de centres d'excel·lència pedagògica i acadèmica de l'alumnat.
8. Modificar el marc legal de provisió de places docents potenciant l'ocupació dels millors professionals en els contextos socioeducatius més difícils.

9. Dotar de més recursos els centres per afavorir millors estratègies metodològiques que permetin el desplegament de mesures d'atenció a la diversitat, com ara desdoblements, agrupaments flexibles i suports a l'aula, reducció de ràtios en determinats contextos, particularment difícils.
10. Donar un impuls a la coordinació entre els centres de primària i de secundària en el territori potenciant un treball transversal i en xarxa.
11. Afavorir l'accés a determinats recursos i serveis (material escolar, menjador, etc.), i a d'altres recursos educatius més enllà de l'horari escolar (reforç escolar, activitats extraescolars, serveis culturals i esportius, activitats de lleure, etc), mitjançant fórmules flexibles de gratuïtat, com ara l'establiment de taxes socials segons els nivells de renda, per exemple.
12. Elaborar un mapa de recursos formatius en el territori (de la formació escolar i ocupacional i de l'oferta d'activitats i serveis extraescolars, culturals, esportius i de lleure) que contribueixi a ordenar l'oferta existent i a la detecció de mancances formatives i a una major transparència de l'oferta disponible en el territori.
13. Potenciar un major reconeixement de la formació ocupacional no reglada (Programa de Garantia Social, Programa de Transició al Treball, Escoles taller, tallers ocupacionals, etc.) que permeti una homologació parcial per part del sistema educatiu. El nou marc legal que es preveu amb la nova llei catalana d'educació, a l'empara de la proposta de la nova LOE (article 41.4 de l'avantprojecte de LOE), hauria de permetre una major connexió entre els PGS (ara Programes de Qualificació Professional Inicial) i els Cicles Formatius de Grau Mitjà, mitjançant la convalidació d'una part de la prova d'accés.
14. Potenciar la recerca sobre les dimensions de les trajectòries de fracàs escolar en el territori, per tenir una millor informació del nombre de candidats potencials i sobre la heterogeneïtat de les trajectòries formatives i d'inserció posteriors. Aquesta informació hauria de permetre millorar el disseny dels programes d'orientació, formació i acompanyament a la inserció social i professional dels joves sense qualificació inicial.
15. Avaluar la diversitat de programes i recursos ja existents (com ara experiències singulars d'escolarització compartida, els PGS, les Escoles taller, els PTT, etc.) i dels seus efectes sobre les trajectòries de formació i treball, privilegiant la perspectiva biogràfica dels itineraris a partir d'una anàlisi longitudinal. Fer balanç de les expe-

riències acumulades al llarg de l'últim decenni permet tenir una informació més acurada dels seus punts forts i febles i facilita un disseny dels nous PCPI ajustat a les necessitats dels diferents col·lectius susceptibles de participar-hi.

16. Augmentar l'oferta de programes de formació per a la inserció en el territori a fi d'aproximar la demanda potencial a l'oferta existent, que en molts casos resulta insuficient, afavorint la coordinació i la transversalitat de les polítiques que desenvolupen els departaments d'Educació i de Treball.

Referències bibliogràfiques

DURU-BELLAT, M. (2005). *Les ZEP: la discrimination positive en question*. *Observatoire des inégalités*, Octubre del 2005. Université de Bologne, IREDU.

SUBIRATS, J. (coord.) (2005). *Compartint responsabilitats: cap a un nou enfocament dels governs locals d'educació*. Àrea d'educació. Diputació de Barcelona.

TEDESCO, J. C. (2004) "Igualtat d'oportunitats i política educativa", a BONAL, X., ESSOMBA, M.A., FERRER, F. (eds.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània. Col·l. Polítiques, núm. 42.